

UNIVERSITY OF NICOSIA

Μεταπτυχιακό Εξ Αποστάσεως στις

Επιστήμες Αγωγής

Ο εκπαιδευτικός, στο αναλυτικό πρόγραμμα

Από τον

Γιάννη Π. Πλατάρο

Α.Μ.: U164N0298

EDUC-533DL (Ακροατήριο 01) Βασικές Αρχές και Διαδικασίες Ανάπτυξης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων



Διδάσκων:

Λεύκιος Νεοφύτου

Περιεχόμενα

Ο εκπαιδευτικός στο αναλυτικό πρόγραμμα

1. Εισαγωγή:

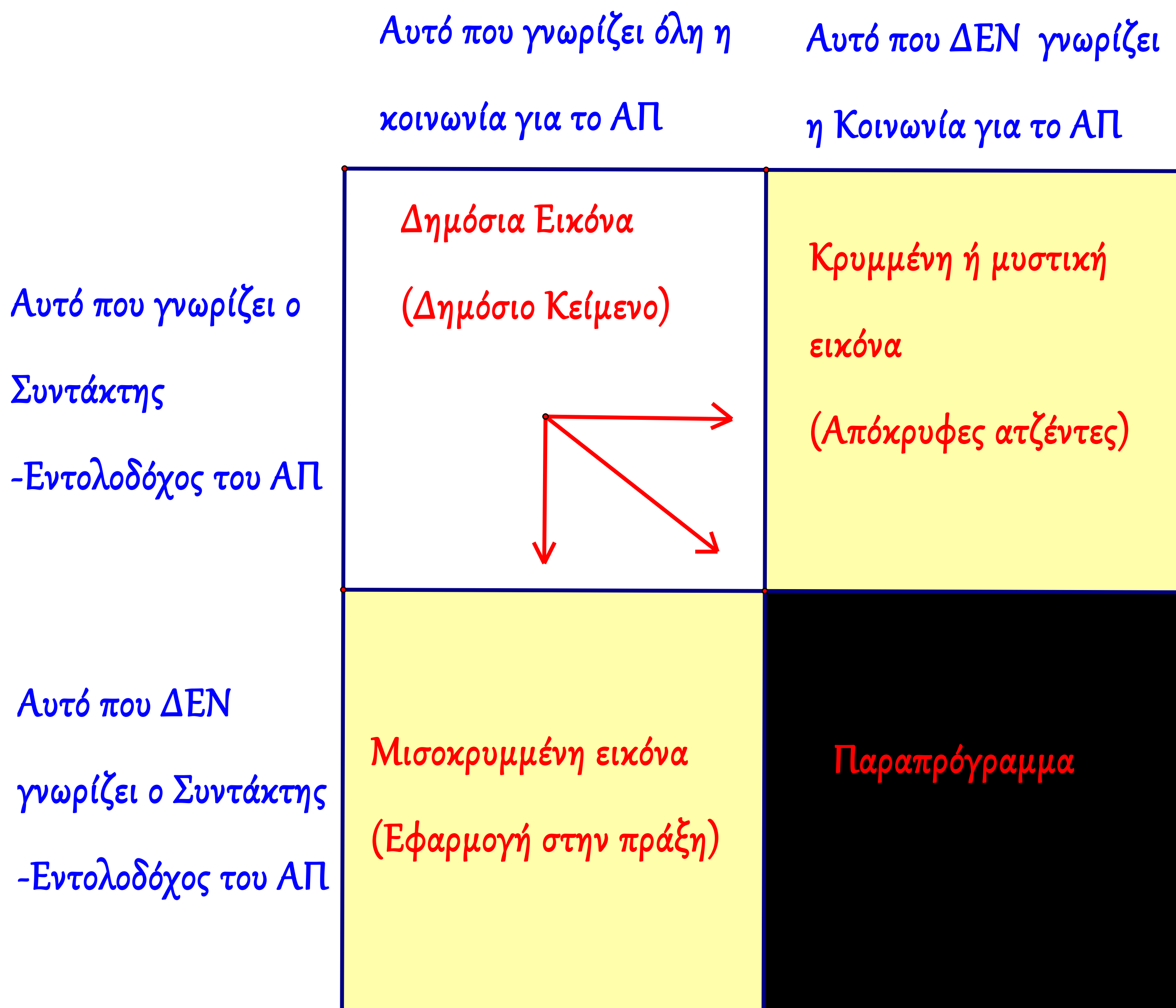
1.1.Τί είναι Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π. ή Curriculum) δεν έχει κοινώς αποδεκτό ορισμό. Δεν υπάρχει και σίγουρα δεν μπορεί να υπάρξει. Η κοινή αντίληψη για ένα κείμενο που καθορίζει λεπτομερώς πώς θα εκτελεσθούν όλων των ειδών οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο Σχολείο, είναι μια ατελής μερική εικόνα σε σχέση με το όντως όν, καθώς, κάθε ΑΠ, για κάθε Χώρα, σε κάθε εποχή και για κάθε Κοινωνία, είναι ένα προϊόν δυναμικής επεξεργασίας των Φυσικών, Εφαρμοσμένων, Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, κατ΄ εξοχήν της Γνωστικής Επιστήμης, της ρητής ή άρρητης έκφρασης μιας Κοινωνίας μέσω ομάδων πίεσης θεσμικών, παραθεσμικών ή μη, επίσημων και ανεπίσημων, συνειδητών ή και ασυνείδητων, της Ιδεολογίας και της Πολιτικής.

Συνήθως όμως λέγοντας Α.Π., εννοούμε μια γραπτή διατύπωση γενικών στόχων και σκοπών της Εκπαίδευσης, με καθοριζόμενο περιεχόμενο, με καθοριζόμενες διαδικασίες υλοποίησής του, με καθοριζόμενες μεθόδους και με προτάσεις αξιολόγησής του.

Γενικώς υπάρχουν αρκετές ταξινομήσεις των ΑΠ ανάλογα με τους προσανατολισμό τους με πιο σημαντική την κατάταξη του Eisner (Χατζηγεωργίου 2012) όπου τα ΑΠ, κατατάσσονται αναλόγως του πόσο σχετικά κοντά ευρίσκονται στο Άτομο είτε στην Κοινωνία και πόσο κοντά σε ένα μετρήσιμο σύστημα αποτίμησης είτε σε μια ανοικτή διαδικασία διαμόρφωσής του, ενώ μια άλλη σημαντική ταξινόμηση είναι και με το πόσο κοντά είναι σε Φιλοσοφικά ρεύματα λ.χ. (Ιδεαλισμός , Συντηρητισμός → Ακαδημαϊκό ΑΠ., Ρεαλισμός →Τεχνοκρατικό ΑΠ., Προοδευτισμός→Ανθρωπιστικό ΑΠ., Κριτική Θεωρία →Αναδομητικό ΑΠ.) Νεοφύτου (2016)

1.2.Το παράθυρο Johari για το Α.Π.



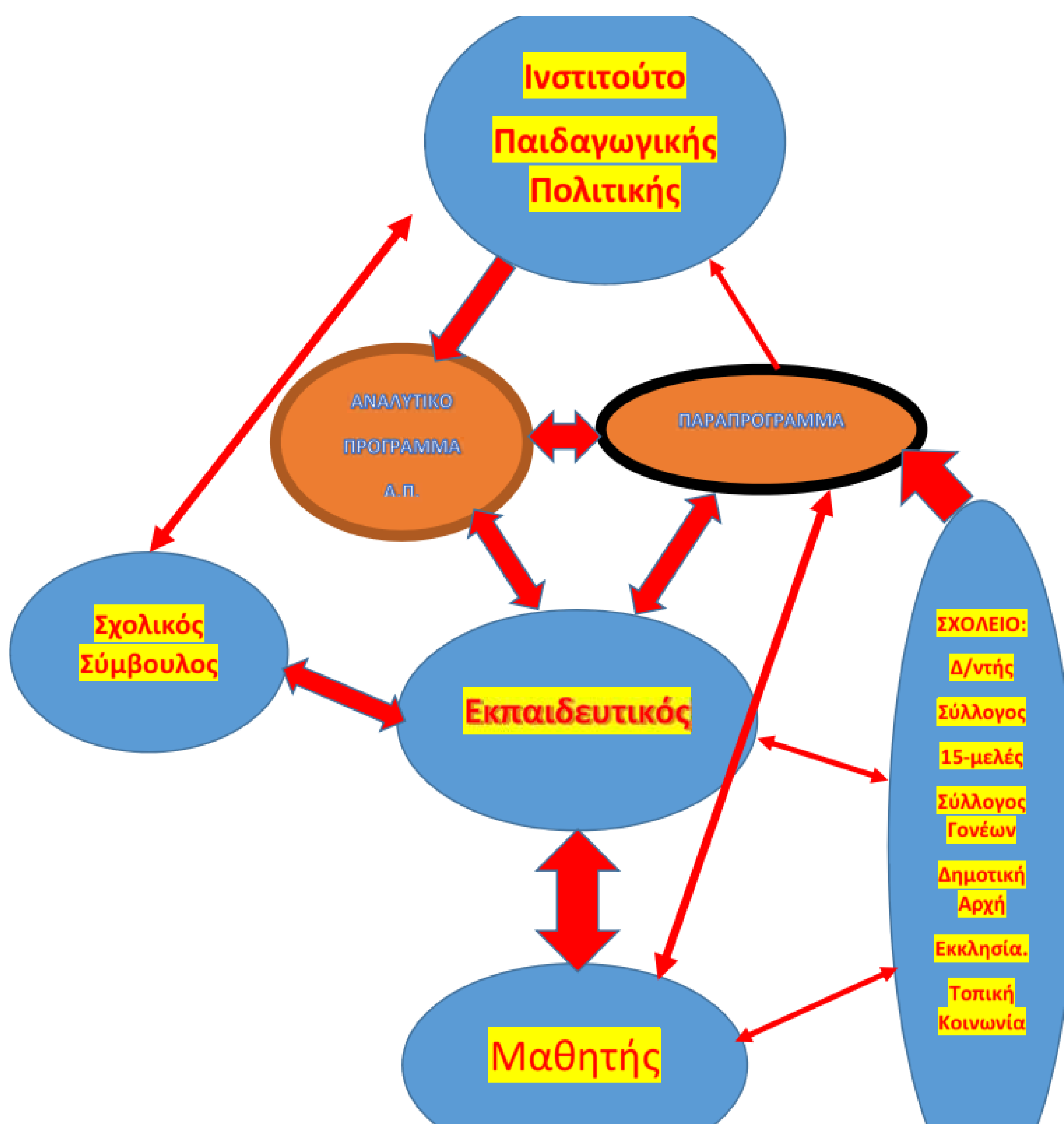
Σχήμα 0 : Το παράθυρο Johari είναι μια πρώτη προσέγγιση του τι είναι ένα Α.Π.

Τα Α.Π. ανά τον κόσμο, έχουν εξ υπαρχής και εγγενώς, μια δυναμική σχέση με την Κοινωνία και όχι μόνο με τους Εκπαιδευτικούς. Μια πολύ εύστοχη απεικόνιση αυτής της σχέσης, υπάρχει στο λεγόμενο «Παράθυρο Johari» των Joseph Luft και Harry Ingham (απ΄όπου και το αρκτικόλεξο Johari) Σύμφωνα με αυτό (Σχήμα 0) για κάθε τι που αφορά ένα άτομο και ένα σύνολο ατόμων, υπάρχει α) Μια κοινή εικόνα γνωστή και στο άτομο και στο σύνολο. β) Μια εικόνα που γνωρίζει το άτομο, αλλά όχι το σύνολο. (Κρυμμένη περιοχή) γ) Μια εικόνα που γνωρίζει το σύνολο, αλλά όχι το άτομο. (Τυφλή περιοχή) και τέλος, μια εικόνα που δεν γνωρίζει κανείς. Στην περίπτωση του ΑΠ, η κρυμμένη εικόνα είναι μισοκρυμμένη και έχει να κάνει με αυτό που εφαρμόζει ο Εκπαιδευτικός στην τάξη. Αυτό που δεν

γνωρίζει η Κοινωνία, αλλά ο Συντάκτης του ΑΠ έχει να κάνει με κρυφούς μύχιους, άρρητους, ανομολόγητους σχεδιασμούς που υποκρύπτονται πίσω από το ΑΠ για να επιτευχθούν κάποιοι κρυφοί στόχοι, ενώ στο τέταρτο κομμάτι που δεν γνωρίζει κανένας, πάντα για την περίπτωση του ΑΠ, υποκρύπτεται το λεγόμενο «**Παραπρόγραμμα**» που θα αναλύσουμε πιο κάτω.

2. Ο Εκπαιδευτικός και το ΑΠ

2.1. Η θέση του Εκπαιδευτικού σε Επίσημο, Αντιληπτό, Εφαρμοζόμενο και Βιωνόμενο Α.Π



ΣΧΗΜΑ 1: ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΠΡΟΓΡΑΜΜΑ. Βλέπουμε πώς αλληλεπιδρά ο Εκπαιδευτικός με Μαθητές, Πρόγραμμα, Παραπρόγραμμα και Σχολική Κοινότητα. Στα βέλη υπάρχει μια ένδειξη της ποιότητας επίδρασης είτε αλληλεπίδρασης ανάλογα με το πάχος τους, ενώ πρέπει να σημειωθεί, ότι αν και εκ πρώτης όψεως σύνθετο, αποτελεί ένα αρκετά απλοποιημένο μοντέλο σχέσεων, αφού Κοινοί παράγοντες που διαπερνούν τους πάντες, είναι η Γενική και Τοπική κουλτούρα, (Ατομική και Συλλογική ιδεολογία, Ατομικές και Συλλογικές στάσεις ζωής, Κρατούσες Αξίες, Ήθη, Έθιμα) Επίσης: Κυβερνητική Πολιτική˙ Κλίμα περιοχής˙ Υψόμετρο˙ Παραθαλάσσιο˙ Ενδοχώρα˙ Αστική˙ Ημιαστική˙ Αγροτική˙ Νησιωτική περιοχή˙ Επίπεδο εισοδήματος κατοίκων, όπως και άλλες Τοπικές ιδιαιτερότητες.

Ο Εκπαιδευτικός, ως εκ της φύσεως της θέσεώς του, υλοποιεί το εκάστοτε ανατιθέμενο σε αυτόν από την Πολιτεία, *Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών («Επίσημο Α.Π.», «Curriculum»).*Είναι ο επίσημος, ο κύριος διαμεσολαβητής μεταξύ Επίσημου ΑΠ και Μαθητών. Από αυτό και μόνον το γεγονός, εξ υπονοείται η αυτονόητα σημαντική σχέση που έχει με αυτό, όπως και η δυναμικότητα της ίδιας της σχέσης, καθώς αλληλεπιδρά συνεχώς μ΄ αυτό, το κατανοεί σύμφωνα με την δική του αντίληψη *(«Αντιληπτό Α. Π.»)* σχεδιάζεις σενάρια μαθήματος, σχέδια μαθήματος είτε δραστηριότητες και το εφαρμόζει λιγότερο ή περισσότερο επιτυχώς στην πράξη. Αυτό αντικειμενικά έχει να κάνει με το πώς το ζουν, εισπράττουν, βιώνουν οι μαθητές παράγοντας ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα. *(«Βιωνόμενο Α. Π.»* Ένας Τρίτος αντικειμενικός παρατηρητής, έμπειρος και εξειδικευμένος γνώστης της διδασκαλίας, στην τάξη (λ.χ. ο Σχολικός Σύμβουλος) μπορεί να παρακολουθεί τα διαδραματιζόμενα εντός τάξης και να βλέπει την εν τάξει υλοποίησή του *(«Εφαρμοζόμενο Α.Π.»)*

Παράλληλα με το Επίσημο Α.Π. υπάρχει και ένα *Ανεπίσημο ΑΠ ή παραπρόγραμμα ή κρυφό ΑΠ ή λανθάνον ΑΠ* , το οποίο μπορεί να δρα επί των μαθητών με ποικίλους τρόπους, πλάι στο Επίσημο, αντιθετικά, συμπληρωματικά, θετικά, αρνητικά, με λιγότερο ή περισσότερο παρατηρήσιμες εκφάνσεις συχνά και μη αντιληπτές, ακόμα κι από έμπειρους, ενίοτε και από υποψιασμένους παρατηρητές .

2.2.Μια πιο ειδική σχέση του Εκπαιδευτικού με Επίσημο, εφαρμοζόμενο και Βιωνόμενο ΑΠ

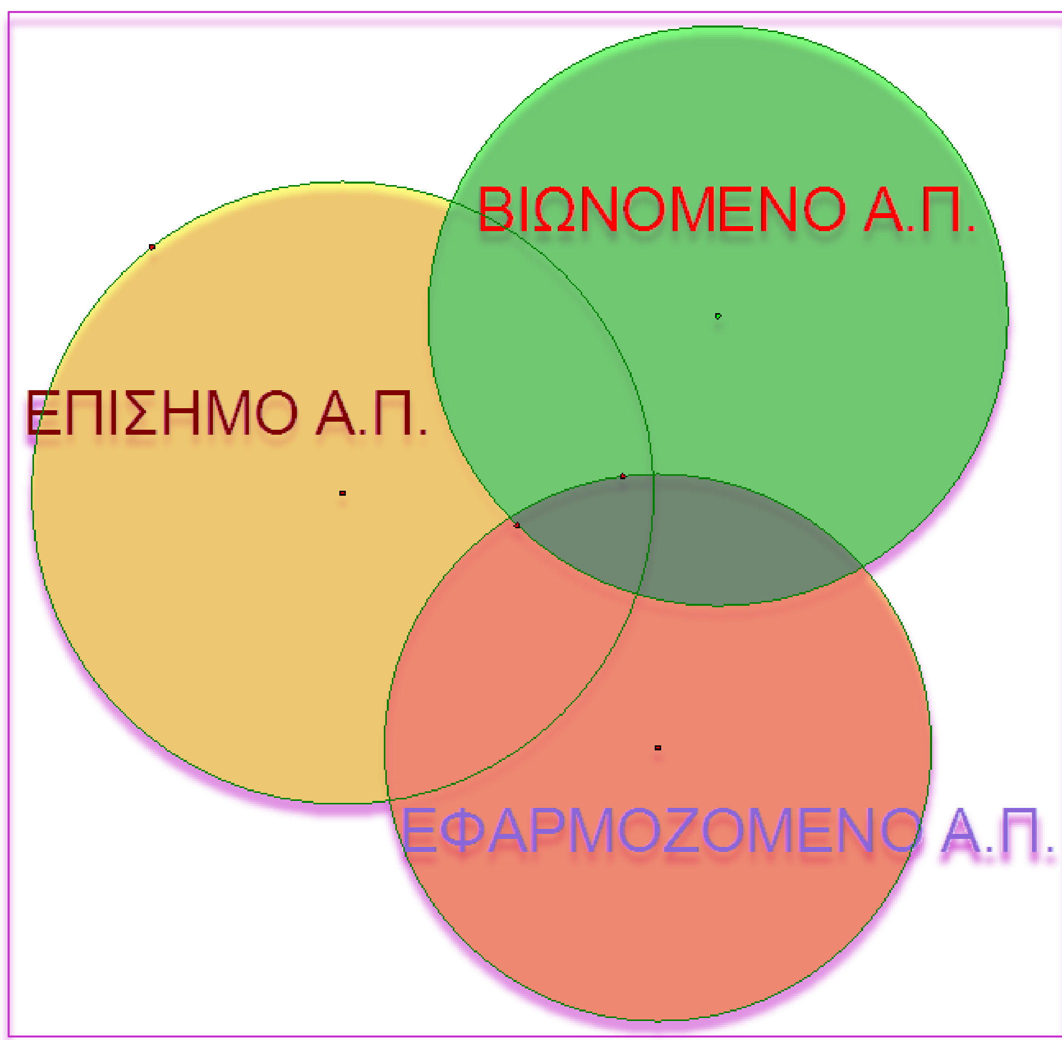
Η Γενική σχέση μεταξύ Επίσημου, Αντιληπτού και Βιωνόμενου ΑΠ δίνεται εναργέστερα στο παρακάτω σχήμα 2, (Phill Wood &Graham Butt, 2014) όπως το έχουμε μερικώς προσαρμόσει σε ορολογία, όπου φαίνεται μέσω διαγραμμάτων τύπου Venn η πραγματικότητα:

Σύμφωνα λοιπόν με το σχήμα 2 :

Α) Το μεγαλύτερο κομμάτι από το Επίσημο, το Βιωνόμενο και το Εφαρμοζόμενο δεν έχουν τίποτα το κοινό. Με συνολοαφαίρεση :

Επίσημο –Εφαρμοζόμενο –Βιωνόμενο,(=: Αυτό που είναι επίσημο και **δεν** είναι εφαρμοζόμενο και **δεν** είναι βιωνόμενο) αναλόγως Εφαρμοζόμενο –Επίσημο-Βιωνόμενο και τέλος Βιωνόμενο –Επίσημο-Εφαρμοζόμενο.

Β) Υπάρχουν κομμάτια του επισήμου που έχουν γίνει και βίωμα των Μαθητών και τα οποία ουδέποτε εφαρμόστηκαν στην τάξη. [(Κίτρινο) U (Πράσινο)] – (Πορτοκαλί)



Γ) Υπάρχουν κομμάτια του ΑΠ που εφαρμόστηκαν στην τάξη, αλλά «δεν πέρασαν» στους Μαθητές.[(Κίτρινο) U (Πορτοκαλί)] –(Πράσινο)

Σχήμα 2 : Μια ιδεατή εν χρόνω σχέση μεταξύ Επισήμου ΑΠ, αυτού που τελικά εφαρμόζεται στην Τάξη (Εφαρμοζόμενου) και αυτού που τελικά «περνά » στους Μαθητές (Βιωνόμενου) Στον χρόνο αυτή η σχέση είναι δυναμική και οι δύο κύκλοι πορτοκαλί και πράσινος πλησιάζουν ή απομακρύνονται μεταξύ τους σε σχέση με το κίτρινο που παραμένει ακίνητο, ώσπου να παγιωθεί να σταθερή σχέση στο τέλος ενός κύκλου μάθησης , χωρίς να αλλάξει όμως το γενικό σχήμα. Ανά πάσα στιγμή δηλαδή θα έχουμε ένα στιγμιότυπο όπως το παραπάνω σχήμα με τα πράσινο και πορτοκαλί να κάνουν μικρές οιονεί ταλαντώσεις. Έτσι μπορούμε να φανταστούμε μια δυναμική εικόνα που περιγράφει αρκετά καλά και εν χρόνω, αυτό που συμβαίνει στην τάξη.

Δ) Υπάρχει ύλη που εφαρμόστηκε και πέρασε στους μαθητές, το οποίο ουδέποτε ήταν στοιχείο του Επίσημου ΑΠ. [(Πορτοκαλί) U (Πράσινο)]-(Κίτρινο)

Ε) Το πιο μικρό κομμάτι, είναι το μέρος που προεβλέπετο από το Επίσημο ΑΠ, το οποίο εφαρμόστηκε και τελικά έγινε και βίωμα των Μαθητών. (Το κοινό μέρος και των τριών)

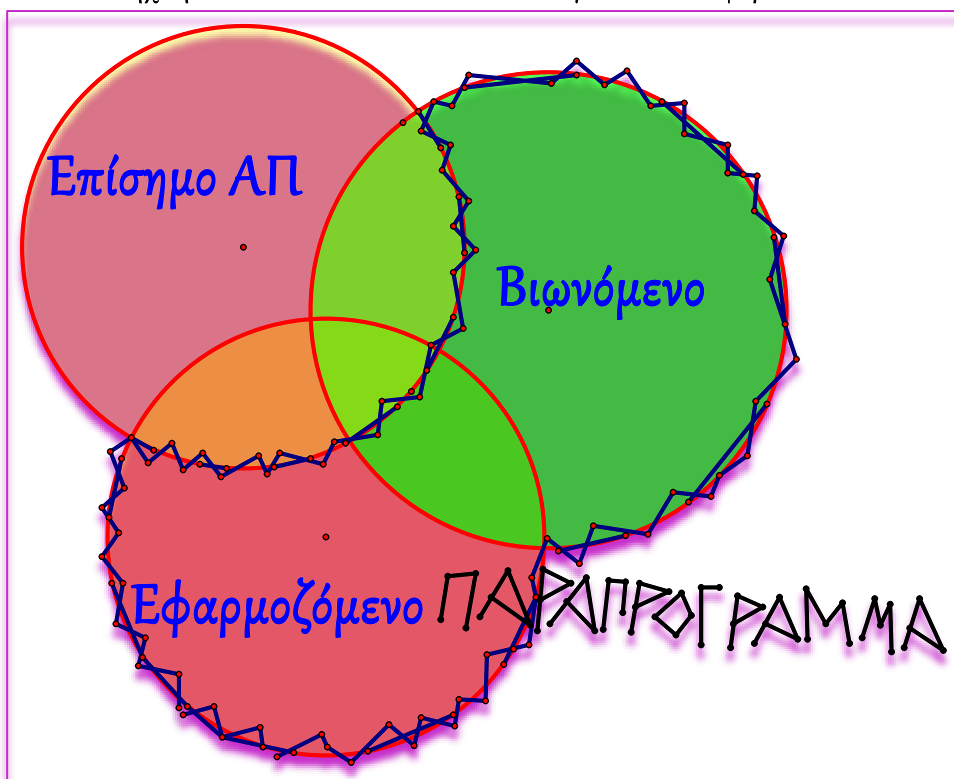
ΣΤ) Το μεγαλύτερο μέρος του Επίσημου ΑΠ ούτε γίνεται αντιληπτό από τους Εκπαιδευτικούς, ούτε βιώνεται εκ μέρους των μαθητών. Κατ ουσίαν θεωρείται ως υπάρχον μόνο «στα χαρτιά» (Κίτρινη μεικτόγραμμη περιοχή)

Ζ) Υπάρχουν κομμάτια Γενικής Εκπαιδευτικής Ύλης, τα οποία δεν έχουν σχέση με το επίσημος ΑΠ και τα οποία δεν περνούν στους Μαθητές. (Το μεγαλύτερο πορτοκαλί συνεκτικό κομμάτι)

Η) Υπάρχει ύλη, που ουδέποτε διδάχθηκε, ουδέποτε ήταν ύλη του επίσημου ΑΠ και όμως «πέρασε» στους Μαθητές!. Εδώ πρέπει να αναζητήσουμε το λεγόμεμενο «Κρυφό ΑΠ» ή «Παραπρόγραμμα» όπως και στην προηγούμενη κατηγορία.

2.3. Το παραπρόγραμμα και ο Εκπαιδευτικός

Ο όρος «hidden curriculum» εισήχθη από τον Jackson το 1968 για να αναφερθεί τόσο στα αποτελέσματα της μάθησης όσο και στις διαδικασίες που οδηγούν σε αυτά τα αποτελέσματα και που δεν είναι φανερά επιδιωκόμενα από εκπαιδευτικούς. (Φιλίππου ,2009) .Στο Σχήμα 3, βλέπουμε ένα **«κατσαρό περίγραμμα»** όπου κάπου εκεί μέσα εντοπίζεται το Παραπρόγραμμα σύμφωνα με τον πρωταρχικό προηγούμενο ορισμό.



Σχήμα 3 : Στο «κατσαρό» περίγραμμα του σχήματος, περικλείεται οτιδήποτε δεν ανήκει στο Επίσημο ΑΠ . Εκεί μέσα είναι το περιβόητο πολυώνυμο (όπως οι κακοποιοί!) «Παραπρόγραμμα» ή «κρυφό πρόγραμμα» (Κ.Α.Π.) ή «Λανθάνον Πρόγραμμα» ή «Ανεπίσημο ΑΠ» ή «Αφανές ΑΠ» Ακόμα και το Επίσημο δέχεται κάποια επίδραση από το

Διακρίνουμε τρεις περιοχές στο «κατσαρό» περίγραμμα:

α) Αυτό που εφήρμοσε στην τάξη ο Εκπαιδευτικός, αλλά δεν έγινε βίωμα από τους Μαθητές (πορτοκαλί περιοχή)

β) Αυτό που εφήρμοσε και έγινε βίωμα (σκούρα πράσινη) και

γ) Αυτό που βιώθηκε από τους Μαθητές στο Σχολείο, χωρίς την επίδραση του Εκπαιδευτικού.

Στα α) και β) σύμφωνα με τον ορισμό του Παραπρογράμματος μπορούμε να εντάξουμε ενδεικτικά τους εξής παράγοντες:

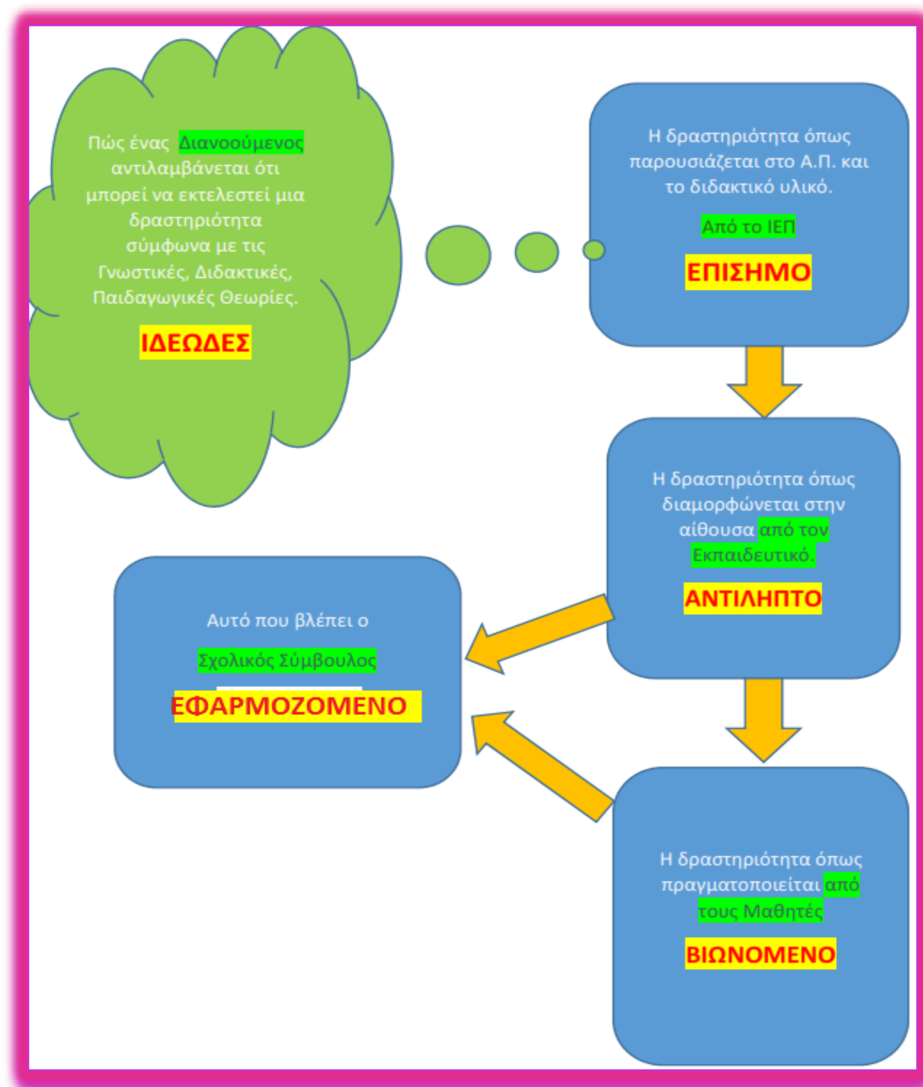
- Τις προσωπικές διδακτικές προσεγγίσεις του Εκπαιδευτικού που είναι διάφορες των επισήμων.
- Τις τυχούσες δραστηριότες που εφαρμόζει στην τάξη που διαφέρουν από τις Επίσημες.
- Την ύλη που διδάσκει πέραν της επισήμου.
- Οι Επιστημονικές, Παιδαγωγικές, Πειθαρχικές και Διδακτικές αποκλίσεις και ανεπάρκειες του Εκπαιδευτικού.

Στο πράσινο τμήμα του παραπρογράμματος ενδεικτικά περιέχονται:

- Οι γνώσεις, εμπειρίες, δραστηριότητες που εισπράττει στην αληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του που δεν έχουν να κάνουν με το Επίσημο ΑΠ
- Γνώσεις και εμπειρίες κατά την αλληλεπίδρασή του με καθηγητές εκτός της τάξης του, με τον Διευθυντή του Σχολείου του, με το 15-μελές του Σχολείου του, με Σύλλογο Γονέων, με Κυλικειάρχη, με Καθαρίστρια, Επιστάτη, Γραμματέα Σχολείου, Γείτονες Σχολείου, Συμμαθητές, αλληλεπίδραση στα διαλείμματα στο Φροντιστήριο εκτός φροντιστηρίου, καταλήψεις , μαθητική μόδα, μαθητική κουλτούρα, σκασιαρχεία, κ.ά.

3. Η Διαφοροποίηση Αντιληπτού και Εφαρμοζόμενου ΑΠ

Στο δίπλα ΣΧΗΜΑ 4 , έχουμε την λεπτομερή σχέση Ιδεώδους Επισήμου, Αντιληπτού και Εφαρμοζόμενου και Βιωνόμενου. Ως **Αντιληπτό** εννοούμε αυτό που κατανοεί από το Επίσημο ΑΠ και πείθεται τελικά να ενεργήσει βάσει αυτού στον Σχεδιασμό των εκπαιδευτικών του παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων. Αυτό που τελικά εφαρμόζει είναι διάφορο του αντιληπτού και είναι διάφορο στον βαθμό που μπορεί να το αντιληφθεί ένας τρίτος αντικειμενικός παρατηρητής (λ.χ. Σχολικός Σύμβουλος) ή και συχνά ο ίδιος ο Εκπαιδευτικός που αλλιώς σχεδίασε το μάθημα και αλλιώς του προέκυψε. Αυτή η συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών, έχει γίνει αντικείμενο μελετών ενώ έχουν διαμορφωθεί και ανάλογα μοντέλα αλληλεπίδρασης μεταξύ Εκπαιδευτικού και Α.Π. Τα μοντέλα αυτά, έχουν ως πυρήνα τους κάποια κοινή παραδοχή. Ότι ο Εκπαιδευτικός προ του Επισήμου ΑΠ, αντιδρά με μια όμοια γενικώς ποιότητα, η οποία εξειδικεύεται οιονεί ποσοτικά, αναλόγως της Προσωπικότητας και του Γνωστικού επιπέδου των Εκπαιδευτικών.



ΣΧΗΜΑ 4: Μια πιο εστιασμένη εικόνα για την λειτουργία του Α.Π. όπως συλλαμβάνεται από τους Λόγιους και Ειδικούς (Ιδεώδες) όπως διατυπώνεται από τον επίσημο θεσμικό φορέα σύνταξής του (Επίσημο) όπως γίνεται αντιληπτό από τον Εκπαιδευτικό (Αντιληπτό) όπως τελικά βιώνεται και εισπράττεται από τους Μαθητές (Βιωνόμενο) και όπως βλέπει την εφαρμογή του στην τάξη από έναν τρίτο αντικειμενικό παρατηρητή. (Εφαρμοζόμενο)

4. Μοντέλα επίδρασης Εκπαιδευτικών με τα Α.Π.

Τα μοντέλα αυτά προβλέπουν μια κοινή διαδικασία αλληλεπίδρασης η οποία εξειδικεύεται ανά μοντέλο. Αυτή η δυναμική αλληλεπίδραση περιγράφεται με τις παρακάτω διαδικασίες **Επιλογή, Μετάφραση, Συμφιλίωση και Τροποποίηση** όπως περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

Επιλογή	Μετάφραση	Συμφιλίωση	Τροποποίηση
Επιλέγει το υλικό που θα χρησιμοποιήσει, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που προτίθεται να υλοποιήσει.	*Μεταφράζει το ΑΠ και το προσαρμόζει στον δικό του σχεδιασμό διδασκαλίας.*	*Συμφιλιώνει τους στόχους του επίσημου ΑΠ με τους δικούς του στόχους.*	*Αναδιαμορφώνει τη δομή της διδασκαλίας του, λαμβάνοντας υπ΄ όψιν ταλέντα, αδυναμίες, ιδιαιτερότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών.*

Πίνακας 1: Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται συνοπτικά η γραμμική διαδικασία που ακολουθεί στην διδασκαλία του: Α) Επιλέγει τις μαθησιακές δραστηριότητες που θα κάνει στην τάξη . Β) Μεταφράζει το ΑΠ πάνω στα δικό του δοκούν Γ) Συμφιλιώνει τους Στόχους του Επισήμου ΑΠ με τους δικούς του (μπορεί να ιδωθεί και ως μια ψυχολογική διαδικασία «εκλογίκευσης») Δ) Αναδιαμορφώνει την διδασκαλία του από την συνεχή ανάδραση που λαμβάνει από την τάξη.

Αυτά τα στάδια ακολουθούνται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς συνειδητά ή ασυνείδητα στην διδασκαλία τους (Χλέτσου, 2008). Έτσι διαμορφώνονται τα παρακάτω τρία μοντέλα αλληλεπίδρασης, που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα σύμφωνα με την Χλέτσου (2014) :

Μοντέλο της «Πίστης στο ΑΠ»	**Μοντέλο του «Δημιουργού Π.Σ.»**	**Μοντέλο «Συνεργατικής αλληλεπίδρασης με δημιουργούς ΑΠ , συγγραφείς Βιβλίων κτλ**
Ο εκπαιδευτικός εκτελεί κατά γράμμα τις οδηγίες και χρησιμοποιεί το υλικό του προγράμματος, σε όλα τα θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση	*Ο Εκπαιδευτικός, δίνει μεγάλη βαρύτητα στο να δημοσιεύει και να προτείνει υλικό για διδασκαλία.*	*Συνεργάζονται ενεργά με τα μέλη της συγγραφικής ομάδας άλλοτε γράφοντας και άλλοτε ελέγχοντας το υλικό*

Πίνακας 2: Τα τρία μοντέλα που καλύπτουν γενικώς όλους τους Εκπαιδευτικούς ως προς την στάση τους στο ΑΠ: α) την κατά γράμμα υλοποίησής του β) Στην διαρκή συμπλήρωσή του με δικό του υλικό και γ) Στην κριτική στάση σου απέναντι στο ΑΠ

Στα παραπάνω μάλλον απλοποιημένα μοντέλα, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που δεν λαμβάνονται υπόψιν, όπως:

- Νόρμες που επικρατούν στην τάξη
- Αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη μάθηση και τη διδασκαλία
- Επίπεδο γνώσεων των μαθητών (Ziebarth, Hart, & Walker, 2008).

5. Έρευνα επίδρασης συστατικών και πτυχών του Α.Π. στους Έλληνες Εκπαιδευτικούς.

Οι Βλάχος, Δαγκλής, Βέικου, Βαβουράκη, Ζουγανέλη, και πολλοί άλλοι, (2008) στην πολυσέλιδη έρευνά τους μέσω του Ελληνικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την *Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, καταγράφουν ευρήματα που δηλώνουν την γνώμη των Ελλήνων Εκπαιδευτικών, σε σχέση με την παρεχόμενη ποιότητα, άρα και με την υλοποίηση του Α.Π. Επισημαίνουμε τα πορίσματα κάνοντας και ένα σχόλιο δικό μας, που συνδέει τα ευρήματα με την λογική υλοποίησης του ΑΠ)

- Οι Εκπαιδευτικοί, *«δεν αισθάνονται να υποστηρίζονται επιμορφωτικά» (σελ.115)*

  Σχόλιο: Άρα πώς θα υλοποιήσουν τα νέα Α.Π. με τι ς διαρκώς αυξανόμενες Γνωστικές Τεχνολογικές και Παιδαγωγικές απαιτήσεις;

- *«Όλοι έρχονται σε επαφή με τα Σχολικά Βιβλία, κρίνουν αρνητικά τα περισσότερα απ΄αυτά» (σελ.133)*

  Σχόλιο: Το Σχολικό Βιβλίο, είναι το κυριότερο διαμεσολαβούν αντικείμενο μέσω ΑΠ, καθηγητή και Μαθητή. Επομένως με κακής ποιότητας βασικό εργαλειακό μέσο, πώς θα υλοποιήσω επαρκώς ΑΠ;

- *«Αρκετοί γονείς και εκπαιδευτικοί υποβαθμίζουν την αξία γνωστικών αντικειμένων που δεν συμπεριλαμβάνονται στις εξετάσεις» (σελ. 274)*

  Σχόλιο: Εδώ το παραπρόγραμμα κάνει την εμφάνισή του και επιβάλλει την χρησιμοθηρική Εκπαίδευση και το βραχυπρόθεσμο. (σελ. 153)

- *«Ένα 30% καθηγητών Γυμνασίου, δεν είναι ευχαριστημένο με την συμπεριφορά των μαθητών.»* (σελ.274)

  Σχόλιο: Η συμπεριφορά και άρα το κλίμα σε μια τάξη, καθορίζει αποφασιστικά την ποιότητα του μαθήματος, επομένως και των στόχων του ΑΠ

- *«Καθηγητές του Λυκείου υπογράμμισαν την βαθμοθηρική χρήση της αξιολόγησης» (σελ.277)*

  Σχόλιο: Άρα στρέβλωσης στόχων και σκοπών του ΑΠ με το Παραπρόγραμμα παρόν.

- *«Το Σχολείο, δεν ανταποκρίνεται θετικά ως προς ποιότητα αιθουσών εργαστηρίων κτλ » (σελ.322)*

  Σχόλιο: Η υλικοτεχνική υποδομή είναι αναγκαία για την υλοποίηση του ΑΠ

- *«Να συνδεθεί η Επιμόρφωση με το Σχολείο, για την επίλυση Σχολικών προβλημάτων» (σελ.384)*

  Σχόλιο: Αδυναμία αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων του Σχολείου, άρα ομαλής υλοποίησης του ΑΠ. Σοβαρή κριτική στην αποξένωση της Επιμόρφωσης από την πραγματικότητα.

- *« Η αξιολόγηση (γενικώς)* ***είναι ένα αναγκαίο κακό****» (σελ. 433)*

  Σχόλιο: Αυτά έλεγαν οι εκπαιδευτικοί το 2008 για έναν αναγκαίο όρο για την ποιότητα της Εκπαίδευσης και άρα υλοποίησης του ΑΠ . Το 2015, ως Συλλογική Συνδικαλιστική έκφραση, δεν δέχονταν επ΄ουδενί την δική τους αξιολόγηση, ενώ συνέχισαν χωρίς κώλυμα την αξιολόγηση των Μαθητών και ασμένως δέχθηκαν άπαντες να γίνουν αξιολογητές οι ίδιοι των Προϊσταμένων τους (Συμπεριφορά παρατηρηθείσα επί του Πληθυσμού και όχι επί Δείγματος, συμμετοχή σε διαδικασίες εκλογής προϊσταμένων άνω του 98%)

- «Ένα 7% δηλώνει ότι η χρηματοδότηση των Σχολικών Μονάδων είναι πολύ ικανοποιητική.» (σελ. 451)

  Σχόλιο: Ένα χρόνο μετά απ΄ αυτό το εύρημα, διενεργήθηκε εφ΄ άπαξ μείωση 35% σε όλες ανεξαιρέτως τις λειτουργικές δαπάνες των Σχολείων, χωρίς διάκριση ελαστικών και ανελαστικών δαπανών, κάτι που συνεχίζεται έως σήμερα.

Τα παραπάνω ευρήματα με τα σχόλιά μας, εισάγουν αποφασιστικά στην πρακτική έκφανση της διάστασης του του Επίσημου ΑΠ με το Παραπρόγραμμα αλλά και την υλικοτεχνικές και θεσμικές ελλείψεις υλοποίησής του, όπως τις αντιλαμβάνονται οι Έλληνες καθηγητές (Ποιότητα Βιλίων, Επιμόρφωση, Εργαστήρια, Αίθουσες, Χρηματοδότηση, Αδυναμία εμπέδωσης πειθαρχίας, Βαθμοθηρία)

5.1.Άλλοι ερευνητές Έλληνες για την σχέση ΑΠ και εκπαιδευτικού

Σε έρευνα, η Κοκοσάρη (2006) για το πώς οι Επιστημολογικές πεποιθήσεις των Μαθηματικών επηρεάζουν την διδασκαλία τους, βρέθηκε ότι:

«η σχέση των επιστημολογικών πεποιθήσεων, των συμμετεχόντων, με τη διδακτική τους πρακτική είναι ιδιαιτέρως πολύπλοκη. Φαίνονται να επηρεάζουν μέχρι ενός ορισμένου σημείου τη διδασκαλία τους, διότι το σύστημα λειτουργίας του Ελληνικού σχολείου έχει τέτοιες δομές που «εγκλωβίζει» το δυναμισμό του κάθε εκπαιδευτικού και τον υποχρεώνει να ενταχθεί σε συγκεκριμένες φόρμες, ανεξάρτητα από την ποιότητα και το επίπεδο των πεποιθήσεών του.»

Ο Γκρίτζιος (2006) χρησιμοποιεί στον τίτλο της εργασίας του το ρητό *«Οι δάσκαλοι διδάσκουν ό,τι έχουν διδαχθεί»* και στην συνέχεια υποστηρίζει, ότι *«οι πεποιθήσεις καθοδηγούν τη σκέψη των δασκάλων, την κατασκευή νοήματος, τη λήψη απόφασης και τη συμπεριφορά στην τάξη. Παρέχουν έτσι οι πεποιθήσεις ένα είδος «γραφής» της διαδικασίας σκέψης των δασκάλων, αποκαλύπτουν μοτίβα (patterns) διδακτικής πρακτικής και δράσης στην τάξη.»*

Η Κουρέα (2013) ερευνώντας τις στάσεις των Εκπαιδευτικών της Κύπρου μετά την πρώτη χρονιά εφαρμογής του νέου ΑΠ της Κύπρου (1011-12) διαπιστώνει και αυτή, ότι οι δυσκολίες μπροστά στο νέο των αλλαγών του ΑΠ δημιουργούν ένα αίσθημα ανασφάλειας, έλλειψης ετοιμότητας και διδακτικής ανεπάρκειας. Και συνεχίζει, ότι *«οι τρόποι αντιμετώπισης των ανησυχιών αυτών των εκπαιδευτικών προτείνονται από τους ίδιους και αφορούν την παροχή συνεχούς στήριξης και καθοδήγησης από συμβούλους ή ειδικούς και την ανάγκη τους για επιμόρφωση βιωματικού και πρακτικού χαρακτήρα.»*

Η Φιλίππου (2014) αναφέρει, ότι οι εκπαιδευτικοί νοούνται ως «εκτελεστές» του ΑΠ· ως «εταίροι» στο σχεδιασμό και εφαρμογή του· ως ερμηνευτές του· ως δημιουργοί του· τέλος ως φορείς αλλαγής του. (Παράβαλε την άποψη αυτή και με τα προαναφερθέντα μοντέλα του πίνακα .2)

Ο Μαυρογιώργος (2009) Αναφερόμενος στην αυτονομία του Εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, επισημαίνει ότι «η σχετική αυτονομία είναι δομικό στοιχείο της εργασίας του», καθώς αυτό μπορεί να συμβαίνει ακόμα και σε ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης.

Τέλος, η Χρυσανθακοπούλου (2012) αναφερόμενη σε έρευνες της Ζώνιου-Σιδέρη για την Ειδική Αγωγή αναφέρει, ότι το εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου και το ΑΠ, το γνωστικό αντικείμενο και η μεθοδολογία, *«..παρακάμπτονται έναντι της κλινικής προσέγγισης της αναπηρίας»* και επίσης ακόμα, ότι οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής πιστεύουν ,ότι *« οι αξίες και οι προθέσεις που προσδιορίζονται μέσα από τους σκοπούς της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, είναι ανεξάρτητες από τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και από τις δικές τους θέσεις»*

5.2.Ξένοι ερευνητές για την σχέση ΑΠ και Εκπαιδευτικού.

Οι Joke M. Voogt, Jules M. Pieters & Adam Handelzalts (2016) συμπεραίνουν ότι είναι θετική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η πρακτική μέσω συνεργασίας ομάδων σχεδιασμού για το πρόγραμμα σπουδών. Επηρεάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών την πρακτική εφαρμογή του ΑΠ και τις όποιες επιπτώσεις της εφαρμογής σε μια αλλαγή του προγράμματος σπουδών.»

Η Φιλίππου (2014) αναφέρει ότι ο Fullan, το 1991 (Αλλά υπάρχει αναφορά του 1982 γι αυτό) είπε:

«If a new program works, teachers get little of the credit; if it fails, they get most of the blame», δηλ. Αν ένα πρόγραμμα λειτουργεί, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν λίγη πίστωση ενώ όταν αποτυγχάνει, λαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της χρέωσης - ψόγου.

Η Sharon Billburg Jenkins (2009) υποστηρίζει ότι επειδή οι δάσκαλοι είναι στο υπομόχλιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ του σπουδαστή και του προγράμματος σπουδών είναι επιτακτικό και τα σχολεία, και οι εκπαιδευτικοί σχεδιαστές πολιτικής, να καταλαβαίνουν πλήρως και εκτιμούν αυτή την αλληλεπίδραση.

Ο Adin-Surkis, Abigail (2015) αποφαίνεται, ότι η έρευνά του, προτείνει ότι ο υπολογισμός των αντιλήψεων των δασκάλων μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στις θεωρητικές και πρακτικές πτυχές του προγραμματισμού ενός ΑΠ.

Η Assunção F. (2005) αναφέρει ότι η πρόκληση, η ασάφεια και η ένταση, είναι οι λέξεις –κλειδιά που περιγράφουν την αίσθηση των δασκάλων της Πορτογαλίας σε περιόδους της αλλαγής ΑΠ.

Οι Al-Daami, Kadhum Khan Wallace, Gwen (2007) αναφερόμενοι στην αποτυχία του Ιορδανικού Εκπαιδευτικού Συστήματος τα τελευταία 25 χρόνια, διαπιστώνουν ότι «ο αυστηρός κεντρικός έλεγχος έχει αποτύχει να δεσμεύσει την υποταγή των δασκάλων στις αλλαγές του ΑΠ»

6. Επίλογος

Σύμφωνα με την Ελληνική και Παγκόσμια βιβλιογραφία λοιπόν, καθίσταται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο παράγων εκ των ων ουκ άνευ για τον σχεδιασμό, εφαρμογή και επιτυχία οποιουδήποτε ΑΠ, αφού αυτός είναι η κινητήριος δύναμή του. Οι σχεδιαστές των ΑΠ, πρέπει να λαμβάνουν υπ΄όψιν τον Εκπαιδευτικό και επιπροσθέτως να τον έχουν μελετήσει καλώς σε όλες του τις εκφάνσεις. Επίσης η εποχή που ζούμε λόγω της εκθετικής αύξησης των πληροφοριών αλλά και των γνώσεων, απαιτεί την σε βάθος Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε αναμόρφωση των ΑΠ, η οποία θα γίνεται όλο και πιο συχνά πλέον. Από την άλλη οπτική όμως, η Κοινωνία καθορίζει ένα μεγάλο κομμάτι του παραπρογράμματος που είναι δεσπόζον στην Εκπαιδευτική διαδικασία πράγμα που σημαίνει, ότι αν δεν έχει την δέουσα στάση προς τους Εκπαιδευτικούς ως πρόσωπα αλλά και οι ίδιοι οι Εκπαιδευτικοί ως μέλη της κοινωνίας δεν έχουν την δέουσα στάση προς

την αποστολή τους λίγα πράγματα αλλάζουν ουσιαστικώς τελικά. Ουσιαστικά δηλαδή, είναι ουτοπικό να τρέφονται μεγάλες προσδοκίες από μια Κοινωνία είτε για Κοινωνική αναδόμηση (κυρίως) είτε για Κοινωνική προσαρμογή είτε για Ανθρωπιστική ή Ακαδημαϊκή προσέγγιση του Σχολείου και της Γνώσης, αφού σε τελική ανάλυση, όλες οι κινήσεις και εκφάνσεις του ΑΠ είναι απεικόνιση κατεστημένων ηθών, εθίμων ιδεολογιών ιδεολογημάτων, στερεοτύπων, ενός λαού, πράγματα που μάλλον ουσία ακινητούν ή αλλάζουν με αμελητέο ρυθμό. Έτσι, η καλλιέργεια προσδοκιών αναμορφωτικών ή ρυθμιστικών μιας κοινωνίας θα πρέπει να έχει μια ιστορική βάση περί μη παντοδυναμίας του Σχολείου και του Εκπαιδευτικού, ιδίως στην εποχή των ΜΜΕ και του Διαδικτύου. Παράλληλα, αυτό το προσγειωτικό συμπέρασμα για μεγάλες προσδοκίες, υπογραμμίζει πιο πολύ ίσως την δύναμη του Εκπαιδευτικού στην όποια αλλαγή μιας Κοινωνίας σε θετικές κατευθύνσεις όπου συμφωνεί και η υπόλοιπη κοινωνία έστω κι όταν η συμφωνία αυτή είναι υποκριτική. Κλασικά δημιουργικά και χρήσιμα πρότυπα καθολικώς αποδεκτής αληθείας και αξιών, πάντα υπάρχουν. Φθάνει να συνειδητοποιηθούν από τον ίδιο τον δάσκαλο και να καλλιεργηθούν στους μαθητές με διαρκή προσοχή και φροντίδα.

7. Αναφορές

Ελληνικές

Βλάχος, Δ· Δαγκλής, Ι· Α.; Βέικου, Χ· Βαβουράκη, Α. Ζουγανέλη, Α. Σοφού, Ε· Κούτρα, Χ· Κουλουμπαρίτση, Α· Βαρέση, Ε· Πατούνα, Α· Σπυροπούλου, Δ· Αναστασάκη, Α· Δεληγιάννη, Δ· Μπούρας, Σ· Μαυρομμάτης, Ι· Φρυδά, Ε· Λουκά, Σ· Γκιζελή, Β· Μακρίδης, Γ· Τσάλμα, Μ· Ιατρού, Κώστας· Αγγελάκης, Γ· Σκούρας, Α· Αγγελής, Α· Πρεκατέ, Β· Μπούντα, Ο· Χρονόπουλος, Χ· Βογιατζόγλου, Σ· Ελευθερόπουλος, Ι· Δούκας, Χ· Θωμοπούλου, Μ· Σμυρνιωτοπούλου, Α· Καφετζόπουλος, Κ· Τσάφος, Β· Κόνταρης, Χ· Αντωνακάκη, Τ· Χαλά, Χ· Κουμάνταρη, Μπογδάνου, Δ· Παληός, Γ· Σκαλτσάς, Η· Γιαγκάζογλου, Σ· Αργυρούδη, Ε· Κανελλή, Α· Τριανταφυλλοπούλου, Π· Τσιρίκος, Ι,,· Παπαδοπούλου, Μ· Σερδάρης, Ν· Παπαστεργιοπούλου, Χ· Παπαστεργιόπουλος, Σ· Σιγανού, Α· Παπασταμούλη, Ε· Μπονίδης, Κ· Κακαβέλας, Ν· Kalantzis, Μ· Καυκά, Δ· Στεργίου, Π· Βλαχάκης, Α. *«Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* Έρευνα Ελληνικού Π.Ι. 2008. Ανάκτηση: http://hdl.handle.net/10795/83

Γκρίτζιος, Β. (2006) *Η αναζήτηση του «στοχαζόμενου επαγγελματία δασκάλου» καθώς «οι δάσκαλοι διδάσκουν όπως έχουν διδαχτεί»* Ιστοσελίδα Σχολικών Συμβούλων Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε 12/11/2016 από εδώ

Κοκοσάρη, Χαρίκλεια (2006) *Οι Επιστημολογικές Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών και ο ρόλος τους .* Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία ΕΚΠΑ Αθήνα.

Κουρέα, Π.(2012) *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα: Η ανθρώπινη πλευρά της αλλαγής* 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σελ. 440)

Μαυρογιώργος, Γ.(2009) *Πρακτικά Συνεδρίου Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών ,ΠΤΔΕ,* Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Νεοφύτου, Λ. (2016) Σημειώσεις Μεταπτυχιακού Μαθήματος *«Βασικές Αρχές και Διαδικασίες Ανάπτυξης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων»* Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Φιλίππου, Σ. (2009) *Ανάπτυξη Προγραμμάτων και Διαφοροποίηση για Ένταξη των Τσιγγάνων/Ρομά*

Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Φιλίππου, Σ. (2014) «Η διδασκαλία ως πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος» Εκπαιδευτική Ημερίδα Λεμεσός.

Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012) *«Διερεύνηση των απόψεων των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.»* Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία Πανεπιστήμιο Πατρών

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012) *«Γνώθι το Curriculum».* Εκδόσεις Ατραπός. Αθήνα

Χλέτσου, Ε. (2014) *Διερεύνηση της σχέσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας των γεωμετρικών μετασχηματισμών στη σχολική τάξη* Διπλωματική Εργασία ΕΚΠΑ Αθήνα

Αγγλόφωνες:

Adin-Surkis, Abigail (2015) *Research in Education.* Vol. 93 Issue 1, p34-59. 26p.

Al-Daami, Kadhum Khan Wallace, Gwen (2007) Journal of Curriculum Studies. Vol. 39 Issue 3, p339-360.

22p. 3 Charts.

Joke, M. Voogt, Jules, M. Pieters & Adam Handelzalts (*2016) Teacher collaboration in curriculum design*

teams: effects, mechanisms, and conditions *Ανάκτηση:* http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2016.1247725

Sharon Billburg Jenkins (2009) *Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory* Ανάκτηση: http://dx.doi.org/10.1080/09585170902948798

Wood, P. & Butt, G. (2014) *Exploring the use of complexity theory and action research as frameworks for curriculum change* J. CURRICULUM STUDIES Vol. 46, No. 5, 676–696, Ανάκτηση: http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2014.921840